

Hellrung, Miriam

## Anforderungen im individualisierten Unterricht. Erfahrungen von Berufsroutiniers als Anregung für Berufseinsteigende

*PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 113-115*



Quellenangabe/ Reference:

Hellrung, Miriam: Anforderungen im individualisierten Unterricht. Erfahrungen von Berufsroutiniers als Anregung für Berufseinsteigende - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 113-115 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31843 - DOI: 10.25656/01:3184

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31843>

<https://doi.org/10.25656/01:3184>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

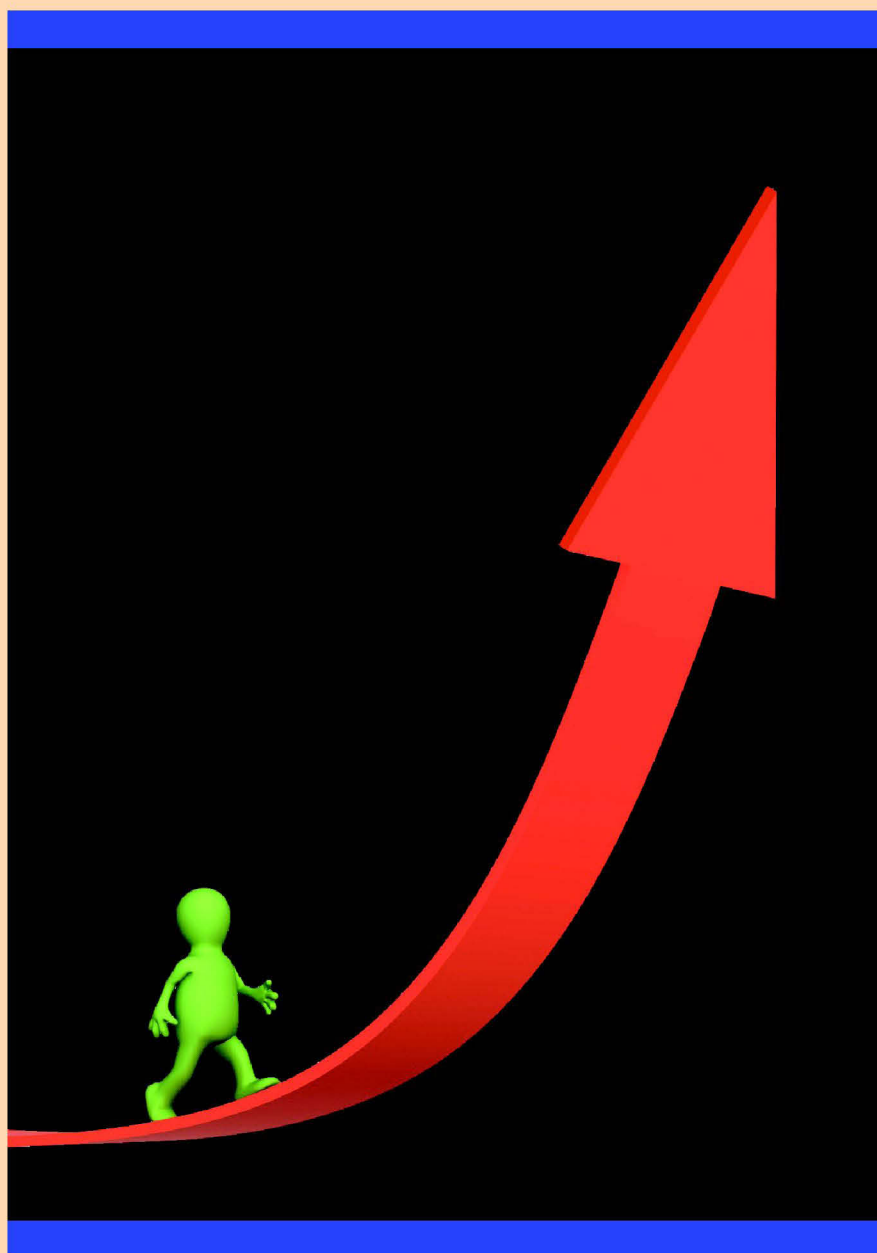
Digitalisiert

# PÄD Forum

**Themen:**

**3 / 2009**

- Der Berufseinstieg von Lehrern
- Problemlage Bildungswissenschaften
- Praxisreport: Bildung bei den Tuaregs
- Zuguterletzt + Zuallerguterletzt



## Rat an Lehrer

Finde heraus, was Schüler  
besonders gut können.

Lob sie dafür!

So werden sie selbstbewusst  
und probieren auch Dinge,  
die sie noch nicht gut können!!!

## Die Schuld der Lehrer

Schuld an der  
Schulmisere in Deutschland  
sind die Lehrer,  
die mit Kompetenz und Herzblut

ein widersinniges,  
menschenverachtendes,  
antiquiertes Schulsystem  
am Leben erhalten, ---

der Kinder zuliebe!!!

## Erfolgspädagogik

Hab Geduld mit dir  
und noch viel mehr  
mit anderen.  
Viel, viel mehr!

Einsicht und Vernunft  
setzen sich nur  
sehr, sehr langsam durch.

Wohltuende Gelassenheit  
ist die Grundlage jeder  
erfolgreichen Pädagogik!!!

Klaus Vogel  
Seminarleiter und „pädagogischer Wanderprediger“

## Inhaltsverzeichnis

### Das Thema: Der Berufseinstieg von Lehrern Moderation: Heinz Moser

<b>Einleitung zum Themenschwerpunkt</b>	
<i>Von Heinz Moser</i> . . . . .	99
<b>Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern</b>	
<i>Von Uwe Hericks</i> . . . . .	100
<b>Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?</b>	
<i>Von Stefan Albisser</i> . . . . .	104
<b>Beanspruchung im Berufseinstieg</b>	
<i>Von Manuela Keller-Schneider</i> . . . . .	108
<b>Anforderungen im individualisierten Unterricht</b>	
<i>Von Miriam Hellrung</i> . . . . .	113
<b>Stimmen zum Berufseinstieg</b>	
<i>Interviewführung und Textgestaltung: Manuela Keller-Schneider</i> . . . .	116

### ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

<b>Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften</b>	
<i>Von Rolf Arnold</i> . . . . .	125
<b>Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven</b>	
<i>Von Hanna Kiper</i> . . . . .	127
<b>Bildungswissenschaft?</b>	
<i>Von Volker Ladenthin</i> . . . . .	132

<b>Praxisreports</b> . . . . .	134
--------------------------------	-----

### Magazin:

<b>Zur Ansicht</b>	98
<b>MOMENT MAL</b>	123
<b>Service-Nachrichten</b>	138
<b>Service-Termine</b>	139
<b>Service-Bücher</b>	140
<b>Zuguterletzt</b>	142
<b>Zuallerguterletzt</b>	143
<b>Impressum</b>	143

Titelfoto: © frenta – fotolia.com

Miriam Hellrung · Hamburg

# Anforderungen im individualisierten Unterricht

Erfahrungen von Berufsroutiniers als Anregung für Berufseinsteigende

Gegenstand des Beitrags sind die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit dem individualisierten Unterrichtsetting an zwei Hamburger Gesamtschulen.<sup>1</sup>

Diese Lehrenden sind keine Berufseinsteiger, sondern Routiniers mit mehr- oder langjähriger Berufserfahrung; dass ihre Erfahrungen dennoch auch Anregungen für die Phase des Berufseinstiegs bieten können, liegt in der „heuristischen Grundstruktur“ von Schulentwicklungsprozessen begründet: Die Entwicklung und Erprobung individualisierter Unterrichtsformen stellt für die Lehrenden eine berufliche Umbruchsituation dar, in der langjährige Routinen nicht mehr greifen und in der sie mit neuen Anforderungen konfrontiert sind. Schulentwicklung als prozesshaft-offenes Geschehen stellt die Lehrenden vor Handlungssituationen, die nur begrenzt planbar sind und deren Entwicklung nur begrenzt prognostizierbar ist (Bastian/Combe/Reh 2002: 420). Berufsroutiniers können dabei zwar auf ein größeres erfahrungsbasiertes Handlungsrepertoire als Berufseinsteigende zurückgreifen, allerdings verlangt die Implementation individualisierten Unterrichts von ihnen eine „Rekontextualisierung des Gewohnten“.

In diesem Beitrag wird ein Einblick gegeben, welche Anforderungen für die Lehrenden damit verbunden sind; die Beispiele für eine gelingende Bewältigung dieser Anforderungen durch Routiniers bieten auch Berufseinsteigern die Chance des Mitlernens.

Nun zu dem Unterrichtskonzept der beiden Gesamtschulen und zu der Frage, was im Folgenden unter individualisiertem Unterricht verstanden wird:

Beide Schulen haben für ihre heterogene Schülerschaft das Prinzip äußerer Leistungs differenzierung aufgegeben. Stattdessen erproben und evaluieren sie im Rahmen eines Schulversuchs seit 2004 bzw. 2005 im Hauptfachunterricht ihrer Sekundarstufe I binnendifferenzierende Modelle individualisierten Unterrichts. Wesentliches Ziel ist dabei, das selbstregulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Mit individualisiertem Unterricht ist erstens ein Ansatz beschrieben, der zu

den binnendifferenzierenden Gestaltungsformen von Unterricht gehört, mit denen seit den 70er Jahren unter dem Stichwort der Inneren Differenzierung insbesondere in Gesamtschulen versucht wird, Chancengleichheit abzubauen und den unterschiedlichen Lernpotenzialen und Interessen von Schülern gerecht zu werden.

Ein weiteres Merkmal individualisierten Unterrichts ist die Kompetenzorientierung. Damit ist die systematische Ausrichtung des Unterrichts auf die Kompetenzentwicklung der Schüler gemeint.

Dies geschieht im Wesentlichen über die Aufgaben und Materialien. Diese werden damit zu einem wichtigen Gestaltungselement individualisierten Unterrichts. Mit den verschiedenen Aufgaben werden Differenzierungsangebote gemacht, zum Beispiel auf der Ebene des Schwierigkeitsgrades oder des Bearbeitungsweges.

Ein viertes Merkmal individualisierten Unterrichts ist die Lernprozessorientierung. Damit ist gemeint, dass in diesem Setting nicht nur das Ergebnis bzw. der Lernerfolg von Bedeutung ist, sondern in hohem Maße auch der Weg dorthin, d.h., dass der individuelle Lernprozess der einzelnen Schüler in den Blick genommen wird.

Mit der Implementation individualisierten Unterrichts sind für die Lehrenden – nach den empirischen Befunden – vielfältige Anforderungen verbunden, die sich zu fünf Bereichen zusammenfassen lassen:

1. Gestaltung der Lernumgebung
2. Bewältigung der individuellen Lernprozessberatung
3. Gestaltung nicht-individualisierter Unterrichtsphasen
4. Etablierung einer kollegialen Aufgabenkultur
5. Beteiligung an der konzeptionellen Weiterentwicklung.

Für die Unterrichtspraxis der Lehrenden ist der zweite Bereich – die individuelle Lernprozessberatung der Schüler – von zentraler Bedeutung. Daher wird darauf im Folgenden der Fokus liegen.

## Welche Anforderungen sind mit der individuellen Lernprozessberatung verbunden?

Die Einzelberatung der Schüler in deren individuellen und selbstregulierten Lernprozessen nimmt die meiste Zeit im individualisierten Unterricht ein; zudem ist dies der Bereich, der eine einschneidende Neuerung für die Lehrenden darstellt. Diese treten in dem Setting weniger als Vermittler von Fachinhalten, sondern vielmehr als Unterstützer der Lernenden in ihren jeweiligen Lernprozessen auf. In den Interviews charakterisieren sich die Befragten selbst als „Berater“, „Unterstützer“ oder „Begleiter“ der Schülerinnen und Schüler.

Um diese unterrichtliche Kerntätigkeit angemessen begrifflich fassen zu können, wird der Begriff der Lernprozessberatung vorgeschlagen. Dabei ist zu beachten, dass trotz der begrifflichen Fokussierung auf den Lernprozess das konkrete Beratungshandeln der Lehrenden immer gegenstandsbezogen ist. Lernprozessberatung darf also nicht verstanden werden als inhaltsunabhängige Unterstützung der Lernenden bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse. Sie benennt vielmehr die am jeweiligen Lerngegenstand und am individuellen Unterstützungsbedarf orientierte Beratung der Schüler in allen Phasen des Lernprozesses. Hier in Stichpunkten ein Überblick über die damit nach Aussagen der Lehrenden im Einzelnen verbundenen Anforderungen:

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen im individualisierten Unterricht

- den individuellen Lern- und Leistungsstand sowie individuelle Lernschwierigkeiten bzw. -hindernisse der Schüler erkennen,
- den jeweiligen Unterstützungsbedarf der einzelnen Schüler erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote machen,
- sich in individuelle Lernwege eindenken,
- individuell passende Lernstrategien vorschlagen,
- den individuellen Lernprozess im Blick behalten und dokumentieren,
- konstruktive Rückmeldungen zum Lernprozess und zur Leistungsentwicklung geben,

– bewältigbare Vereinbarungen zur Gestaltung des Lernprozesses mit jedem einzelnen Schüler aushandeln. Zentraler Bezugspunkt für die Lernprozessberatung ist die Förderung des selbstregulierten Lernens: Die Lehrenden müssen durch ihr Beratungshandeln einen Möglichkeitsraum für selbstreguliertes Lernen eröffnen, gleichzeitig aber auch den einzelnen Schülern diejenige Unterstützung zuteil werden lassen, die jeder von ihnen zur Selbstregulation des Lernprozesses (noch) benötigt.

In den Begriffen des selbstregulierten Lernens heißt das: Im Unterricht – und hier insbesondere in der individuellen Lernprozessberatung – besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der *Fremdregulation* der Lehrer und der *Selbstregulation* der Schüler. Innerhalb der Möglichkeiten zum selbstregulierten Lernen, die durch das Unterrichtsetting geschaffen sind, müssen die Lehrenden ihr konkretes Unterrichts- und Beratungshandeln zwischen diesen beiden Polen ausbalancieren (vgl. Merziger 2007).

Wie dies gelingen kann, soll im Folgenden anhand von Ausschnitten aus zwei Fallbeispielen skizziert werden.

### Wie bewältigen die Lehrenden die Anforderungen der individuellen Lernprozessberatung?

Die Lehrenden können die Beratungssituationen im Unterricht nur bewältigen, wenn sie ihr Handeln an der Frage ausrichten, wie sie das Verhältnis von Fremd- und Selbstregulation gestalten. Das bedeutet, dass die Lehrenden bei der Bewältigung der individuellen Lernprozessberatung zum einen über ein *berufliches Selbstkonzept* verfügen müssen, welches den Bedürfnissen der Lernenden nach Fremdregulation entspricht. Zum anderen müssen sie ein *Lernkonzept*, d. h. ein Verständnis vom Lernen der Schüler, entwickeln, das ihnen ermöglicht, den individuellen Unterstützungsbedarf zu diagnostizieren und darauf mit dem Ziel größtmöglicher Selbstregulation zu reagieren.<sup>2</sup>

Wie kann nun eine gelingende Beratungspraxis<sup>3</sup> im Unterricht aussehen?

Hierzu zwei kurze Fallskizzen von *Carla Runge* und *Simone Papen*<sup>4</sup>:

Beide Lehrerinnen benennen als ihre wesentliche Funktion bei der Beratung, den Lernenden Sicherheit und Orientierung zu geben, und es gelingt ihnen, ihr Unterrichtshandeln zwischen Fremd- und Selbstregulation auszubalancieren. In ihrer Unterrichtspraxis zeigt sich jedoch, dass sie diese Balance auf unterschiedlichen Wegen erreichen.

*Carla Runge* beschreibt ihr Beratungskonzept folgendermaßen:

„Und das ist auch das, was ich so liebe an dem Konzept. [...] Dieses: Schüler einen kleinen Schritt zu begleiten ganz nah und dann wieder gehen zu lassen und dann können sie's alleine und machen solche Erfolge und kommen zu mir und fragen nach und bleiben dran an dem Thema.“ (I1\_Runge, 305–310)

Ihr Anteil an Fremdregulation ist also zunächst recht hoch; dann ist sie in der Lage, die Lernenden „gehen zu lassen“, ihnen also ein höheres Maß an Selbstregulation zuzutrauen, und steht ihnen danach bei Bedarf als Beraterin zur Seite, wobei sie deutlich macht, dass die Schüler selbst ihre Lernhandlung aufrecht erhalten („bleiben dran an dem Thema“). Sie verfügt zudem, orientiert an den jeweiligen Bedürfnissen der Lernenden, über ein differenziertes Handlungsrepertoire für die individuelle Lernprozessberatung (I1\_Runge, 76–80; 98–109). Um zu erkennen, wann Schüler Schwierigkeiten beim Lernen haben und ihre Unterstützung benötigen, nutzt *Carla Runge* vor allem ihre visuelle Wahrnehmung, also die Beobachtung der Lernenden (I1\_Runge, 105–107).

Dabei fühlt sie sich für die Lernfortschritte jedes einzelnen Schülers verantwortlich, was ihre Beziehung zu den Lernenden zu einem sehr engen und persönlichen Verhältnis macht (I1\_Runge, 271–274; I2\_Runge, 14–17). Man könnte vermuten, dass diese geringe Distanz für *Carla Runge* belastend ist. Dazu sagt sie:

„Vorher [im nicht-individualisierten Unterricht, M.H.] war es für mich Fließbandarbeit. Ich hatte irgendwie 300 Schüler die Woche, die ich irgendwie durchgejagt habe. Und ich bin jemand, ich mag gern viel in meiner Klasse sein. Und ... ja, dieses Individuelle, jeden in seinem Tempo fördern, in seinen Stärken und Schwächen und ihn wirklich sehen. Und auch begleiten können.“ (I1\_Runge, 397–401)

Für sie ist also gerade diese Nähe, die Möglichkeit der direkten individuellen (visuellen) Wahrnehmung der einzelnen Schülerinnen und Schüler der Schlüssel zu einer erfolgreichen Begleitung der Lernenden. Die Anstrengung, die damit verbunden ist, wird für *Carla Runge* aufgewogen durch die „Glücksmomente“, die sie in diesem Unterrichtsetting erlebt (I1\_Runge, 71–73). Darüber hinaus sieht sie sich durch die gute Leistungsentwicklung in ihrer Klasse bestätigt, welche sie vor allem auf ihre Art der Begleitung zurückführt:

„Kompetenz ist gar nicht wichtig, sondern die Lehrerpersönlichkeit. Wie geh ich auf die Schüler ein, wie motiviere ich sie, wie nehme ich ihnen Ängste. [...] einfach als Persönlichkeit, als Lehrperson sie zu erreichen. Gar nicht so auf 'ner fachlichen

Ebene, sondern auf 'ner menschlichen. Und dann sind sie einfach unglaublich motiviert und arbeiten gerne.“ (I2\_Runge, 171–176)

Zusammenfassend kann man sagen, dass *Carla Runge*s Beratungskonzept gekennzeichnet ist durch eine anfänglich intensive, dann gelockerte, individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler, die Züge einer persönlichen Beziehung aufweist. Die Fremdregulation hat für sie die Funktion, den Lernenden Sicherheit zu geben und sie zu motivieren. Das dadurch entstehende enge Verhältnis zu ihr ermöglicht den Schülern dann die zunehmende Selbstregulation ihrer Lernprozesse.

Das Beratungskonzept von *Simone Papen* stellt dazu gleichsam einen Gegenentwurf dar:

Zwar richtet auch sie – wie *Carla Runge* – ihr Beratungshandeln an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden aus (I1\_Papen, 25–30), allerdings nicht durch eine besondere Nähe zu den Schülern, sondern indem sie sich weitestgehend zurückzieht (I1\_Papen, 36). Sie entwickelt ein eher distanziertes Verhältnis zu den Schüler(inne)n und möchte ihr eigenes Eingreifen in deren Lernprozesse – das heißt ihre Fremdregulation – möglichst gering halten. Dieses Vorgehen bringt sie so auf den Punkt: „Also vor allem, finde ich, gebe ich den Rahmen.“ (I1\_Papen, 40)

Ihr Verhältnis zu den Lernenden wird in erster Linie durch die organisatorischen Strukturen des Unterrichts bestimmt (I1\_Papen, 135–143). Sie sieht sich – anders als *Carla Runge* – nicht als Begleiterin der Schülerinnen und Schüler, sondern ihr Beratungshandeln ist durchweg vom Lernkonzept des selbstständigen und selbsttätigen Schülers geprägt. Sie greift nur dann fremdregulierend in die Lernprozesse ein, wenn jemand nicht „voran kommt“, und selbst dann gibt sie nur minimale Anstöße, um die Lernenden dann allein weiterarbeiten zu lassen:

„Ich versuche, möglichst wenig von mir aus Hilfen anzubieten, außer ich sehe eben, da ist jemand am Straucheln [...]. Ansonsten versuche ich schon abzuwarten, bis sie kommen und Hilfe einfordern. [...] Ich versuche ihnen so zu helfen, dass sie trotzdem nachdenken müssen und selber auf die Lösung kommen. [...] Was sie zwar oft ärgert, aber ich denke, nur dadurch [...] kommen sie weiter in eigenen Lösungsansätzen.“ (I1\_Papen, 151–163)

Anders als *Carla Runge*, die als wesentliche Kompetenz der Lehrenden für den individualisierten Unterricht die „Lehrerpersönlichkeit“ nennt, betont *Simone Papen* Kompetenzen, die sich auf die Organisation und Gestaltung des Settings beziehen:



„Ja also, man muss gut strukturieren können und organisieren und zwar sowohl in dem Bereich, wenn man Materialien erarbeitet, wie auch, finde ich, im Unterricht. Meiner Meinung nach ist es so, je offener die Strukturen sind, umso klarer muss man selbst aber Eckpunkte setzen und auch Anforderungen setzen, sonst können sich die Schüler nicht mehr orientieren.“ (T1-Papen, 101–105)

Kern ihres beruflichen Selbstkonzeptes ist es demnach, den Rahmen dafür zu setzen, dass selbstregulierte Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler überhaupt stattfinden können. Dazu gehört zum einen die grundsätzliche Gestaltung des Unterrichtssettings, zum Beispiel durch die Entwicklung geeigneter Aufgaben und durch die Strukturierung von Abläufen, und zum anderen die Gestaltung der individuellen Lernprozessberatung, die immer am handlungsleitenden Kriterium größtmöglicher Selbstregulation orientiert ist. Die klare Rahmensetzung in offenen Unterrichtssettings ist für sie die notwendige Voraussetzung dafür, dass das hohe Maß an Selbstregulation die Lernenden nicht überfordert (T1-Papen, 128–132).

Zusammenfassend kann man sagen, dass *Simone Papens* Beratungskonzept an der größtmöglichen Selbstregulation der Lernenden orientiert ist. Die Fremdregulation hat für sie v.a. die Funktion, den Schülern einen Orientierungsrahmen für die Selbstregulation zu bieten; ansonsten greift sie nur im Einzelfall in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler ein, um ihnen punktuell Wege in die Selbstregulation aufzuzeigen.

Nimmt man abschließend die Beratungskonzepte der beiden Lehrerinnen vergleichend in den Blick, so wird zweierlei sichtbar:

1. *Carla Runge* erreicht eine Balance von Fremd- und Selbstregulation auf der Basis einer für die Lernenden verlässlichen Fremdregulation, während *Simone Papen* bei der konsequenten Selbstregulation der Lernenden ansetzt. Die Fallskizzen zeigen, dass beide Wege für die Bewältigung der Anforderungen – und damit auch für eine gelingende Unterrichtspraxis – gangbar sind.
2. Beide Lehrerinnen finden Wege, die zu ihren jeweiligen Potenzialen passen. Dabei basieren ihre beruflichen Selbstkonzepte auf zwei unterschiedlichen Gestaltungselementen von Unterricht: *Carla Runge* macht ihre eigene Person, *Simone Papen* die Struktur des Unterrichts zum zentralen Bezugspunkt ihres Handelns.

### Anmerkungen

- 1 Die Ausführungen in diesem Beitrag basieren auf einer fallrekonstruktiven Untersuchung zu Professionalisierungsprozessen von Lehrerinnen und Lehrern im individualisierten Unterricht. Diese Studie wird an der Universität Hamburg als Promotion eingereicht und voraussichtlich Ende 2009 veröffentlicht.
- 2 In der Studie wird u.a. das Konzept beruflicher Entwicklungsaufgaben von Uwe Hericks (siehe auch sein Beitrag in diesem Themenheft) herangezogen und für die Situation von Berufsroutiniers in Umbruchsituationen empirisch überprüft; die

Entwicklung eines *beruflichen Selbstkonzeptes* entspricht hier der *Entwicklungsaufgabe Kompetenz*, die Entwicklung eines *Lernkonzeptes* der *Entwicklungsaufgabe Anerkennung*.

<sup>3</sup> Es gibt in der Studie auch Fälle problematischer Bewältigung; um eine Orientierung an „best-practice“-Beispielen zu ermöglichen, werden diese hier nicht vorgestellt.

<sup>4</sup> Die Namen sind durch Pseudonyme ersetzt.

### Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Reh, Sabine: Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., 2002, 417–435
- Hericks, Uwe: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2006
- Merziger, Petra: Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe. Opladen 2007

### Anschrift der Verfasserin:

Miriam Hellrung  
Universität Hamburg  
Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Psychologie und Bewegungswiss.  
Sektion 2 (Schulpäd./Schulforschung)  
Von-Melle-Park 8  
20146 Hamburg  
mail: miriam.hellrung@gmx.de



## Deutschland – einig Fußballland?

Deutsche Geschichte nach 1945 im Zeichen des Fußballs. Fachdidaktische Handreichung zur politisch-historischen Urteilsbildung.

Hrsg. von **Jutta Braun** und **Ulrich Hagemann**

2008. 136 Seiten. Format DIN A4. Kt. ISBN 9783834004390. € 19,80

„Deutschland – einig Fußballland?“ stellt eine didaktisch ausgearbeitete Unterrichtsreihe zum Ost-West-Konflikt dar, der hier exemplarisch an der deutsch-deutschen Fußballgeschichte aufgearbeitet wird: Ziel dieser Unterrichtseinheit ist eine Auseinandersetzung mit der deutschen Teilungsgeschichte am Beispiel des sportlichen Lieblingskindes der Deutschen – in Ost wie West. Das geteilte Leben der ost- und westdeutschen Sportfans und ihres Fußballs ist dabei bisher nahezu unbekannt. Es zeigt aber, was Fußball möglich macht(e): Begegnung und Annäherung über Grenzen, Weltanschauungen und Spannungen hinweg. „Deutschland – einig Fußballland?“ kann zeigen, wie es den Deutschen mit raffinierten „Doppelpässen“ immer wieder aufs Neue gelang, die Realität der Mauer zu umspielen und verfeindete Lager zu vereinen.

In besonderer Weise können Schülerinnen und Schüler hier am Beispiel der deutsch-deutschen Fußballgeschichte mit den verschiedenen Phasen der Systemauseinandersetzung und des Systemwettstreits vertraut gemacht werden. Gerade die Fußballhistorie besitzt zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und eignet sich daher, die deutsche Vergangenheit schülerorientiert und gegenwartsbezogen zu veranschaulichen.

Die didaktischen Konzeption der vorliegenden Publikation stützt sich auf die seit PISA erhobene Forderung, dass Urteilsfähigkeit als eine der herausragenden Kompetenzen von jungen Menschen verstanden und deshalb viel stärker in der Schule gefördert werden muss. Wie erlangen Schülerinnen und Schüler eigentlich die Kompetenz, politische und historische Sachverhalte zu beurteilen, ohne dabei in Vorurteile, Klischees und Stereotypen zu verfallen? Die vorliegende Publikation „Deutschland – einig Fußballland?“ soll in diesem Sinne einen Beitrag zur reflektierten Urteilsbildung – in der Schule und darüber hinaus – leisten.

**Schneider Verlag Hohengehren; Wilhelmstr. 13; 73666 Baltmannsweiler**